

Aloma 2012 | 30(2) | 69-78

Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

ISSN: 1138-3194

Copyright © 2012

www.revistaaloma.net

Immigració i educació a la UE: per unes polítiques eficaces i renovades d'igualtat d'oportunitats

Miquel Àngel Essomba

Universitat Autònoma de Barcelona

Rebut: 21-10-2012

Acceptat: 26-11-2012

Immigració i educació a la UE: per unes polítiques eficaces i renovades d'igualtat d'oportunitats

Resum. La UE persegueix amb afany objectius educatius ambiciosos en els seus estats, amb la finalitat de promoure una Europa més competent, verda i inclusiva. No obstant això, existeix un sector social que parteix en situació de desavantatge i desigualtat a l'hora d'assolir els objectius plantejats: els fills i filles de famílies immigrades.

En aquest text s'aborda quins són aquests objectius, i quina és la realitat escolar actual de l'alumnat de família immigrada, en especial pel que fa als seus resultats i el biaix que manifesten respecte al nivell del conjunt de la població escolar. Un cop observada la situació, s'analitzen els diversos informes i documents, tant oficials com acadèmics, en els quals s'estableixen les polítiques que els sistemes educatius haurien d'aplicar per corregir aquest biaix i aconseguir una autèntica igualtat d'oportunitats d'aquest sector social.

Tanmateix, en tercera instància s'analitza per què la posada en marxa d'aquestes polítiques, quan es produeix, no provoca els efectes esperats i es realitzen propostes sobre com evitar aquest fracàs. Per últim, es presenta la darrera iniciativa de la UE per contribuir a prevenir aquest fracàs, la xarxa SIRIUS, un espai de transferència de coneixement i d'aprenentatge entre el món polític, l'acadèmic i el social implicat en la millora educativa adreçada a l'alumnat de família immigrada.

Paraules clau: política educativa, immigració, Unió Europea, igualtat d'oportunitats

Immigration and Education in the EU. For Efficient and Renewed Policies of Equal Opportunities

Summary. The EU purposefully seeks out ambitious educational goals in its member states, with the aim of promoting a more competent, green and inclusive Europe. Nevertheless, there is a social sector that starts from a situation of disadvantage and inequality when trying to achieve these objectives: the children of immigrant families.

In this text, there is a description of these objectives, and the current schooling reality of pupils from immigrant families, particularly concerning their outcomes and their difference in comparison with the level of the total school population. Once observed this situation, the different reports and documents, both official and academic, that establish the policies to be applied by the different educational systems in order to mend this difference and achieve real equal opportunities in this social sector are analysed.

Nevertheless, in the third place, we analyse why, when these policies are implemented, they do not result in the expected effects, and some proposals are presented in order to avoid this failure. Finally, the last EU initiative to prevent this failure, the SIRIUS network, a space of knowledge and learning transfer among the political, academic and social worlds involved in the educational improvement aimed at pupils from immigrant families, is presented.

Keywords: educational policies, immigration, European Union, equal opportunities.

Correspondència

Miquel Àngel Essomba

Universitat Autònoma de Barcelona

miquelangel.essomba@uab.cat

L'alumnat de família immigrada davant dels grans reptes educatius europeus

L'educació en el marc de les grans estratègies de futur de la UE

La política present i futura de la UE ve marcada per l'estratègia EUROPE 2020, una gran estratègia impulsada per la Comissió que persegueix un creixement basat en el coneixement, la sostenibilitat i la inclusió, i que es marca com a fita l'any 2020 per aconseguir-ho.

En el marc d'aquesta gran estratègia, l'educació escolar hi juga un paper destacat. Tots els estats membres continuen confiant als seus sistemes educatius la funció de formar els seus infants i joves perquè esdevinguin més competents professionalment, desenvolupin actituds de respecte i conservació del medi, i adquireixin oportunitats per a la igualtat en un marc de cohesió social. Per aquest motiu, un dels cinc grans objectius d'aquesta estratègia de creixement està directament vinculat amb l'educació escolar, i es concreta en dos reptes que cal assolir el 2020:

Aconseguir la reducció de l'abandonament escolar prematur fins al 10%. Actualment, el percentatge d'abandonament escolar prematur a la UE és del 14.1%, entenent per abandonament escolar prematur totes les formes d'abandonament de l'educació i la formació abans de finalitzar el segon cicle d'educació secundària o el seu equivalent en formació professional – ISCED 3 (Comisión Europea, 2011).

- Aconseguir que almenys el 40% dels ciutadans entre 30 i 34 anys hagin obtingut un títol d'educació terciària – ISCED 5 (Comisión Europea, 2011). Aquest repte és especialment important si tenim en compte que els EUA ja disposen d'aquest percentatge de població qualificada a aquest nivell, i al Japó arriba fins al 50%. Entenem per educació terciària la que es construeix sobre els fonaments de l'educació secundària i proporciona activitats d'aprenentatge en camps especialitzats del saber. Pretén un aprenentatge a un alt nivell de complexitat i especialització (UNESCO, 2011).

Estretament vinculada a aquesta gran estratègia general de la UE, també trobem el Marc estratègic per a la cooperació europea en educació i formació - ET 2020 (Consejo Europeo, 2009), des del qual es complementen aquests dos grans reptes amb tres més, que també han de ser assolits el 2020:

- Aconseguir l'increment d'adults que participen en activitats de formació continuada fins a un mínim del 15%.
- Aconseguir la reducció del percentatge d'alumnat de 15 anys que demostra un baix rendiment en lectura, matemàtiques i ciències a menys del 15%.
- Aconseguir l'increment del percentatge d'alumnat que participa en educació infantil, entre 4 anys i l'edat d'inici de l'ensenyament obligatori, fins a un mínim del 95%.

L'any 2012, observem una gran diversitat de punts de partida i de programes en marxa en el conjunt d'Es-

tats de la UE a l'hora de treballar per assolir aquests reptes (vegeu document "Europe 2020 Targets"). També identifiquem debats sobre la naturalesa d'aquests reptes, la seva viabilitat, la metodologia en la qual estan inspirats, i sobretot sobre la seva conveniència com a instrument per avançar amb pas ferm cap a una Unió Europea més preparada, sostenible i inclusiva.

Si bé podem establir una relació entre l'èxit educatiu de la població i el desenvolupament social i econòmic d'un territori, no queda clar, per exemple, que aquest èxit educatiu hagi d'identificar-se amb un rendiment acadèmic exitós, sinó que altres factors també hi incideixen de manera significativa, com ara l'adhesió educativa o els efectes reals i pedurables de l'acció educativa (Martínez & Albaigés, 2012).

L'alumnat de família immigrada en els sistemes educatius europeus. Fets i motius explicatius

Aconseguir aquest repte és en si mateix tot un desafiament per al conjunt dels estats membres de la UE. I encara ho és més quan observem el biaix d'una part de l'alumnat respecte al conjunt: l'alumnat de família immigrada. Entenem per alumne de família immigrada aquell els pares del qual viuen en un país de la UE on no van néixer, independentment que siguin intra o extracomunitaris, o hagin adquirit la nacionalitat del país d'acollida amb posterioritat (European Commission, 2008).

És important tenir en compte aquests alumnes, ja que les diferències que presenten en resultats són prou significatives per condicionar la consecució de l'objectiu per part del conjunt. Si mirem, per exemple, les taxes d'abandonament escolar prematur, el percentatge actual pel que fa a tot el conjunt d'alumnes se situa en un 14.1% com dèiem. No obstant això, aquest percentatge s'incrementa fins al 30% per a l'alumnat estranger (incloent-hi intra i extracomunitaris), i s'enfila fins al 33% per als extracomunitaris. Si hom aconseguís que el percentatge d'abandonament escolar prematur de fills d'immigrats fos equivalent al de la mitjana del conjunt, la taxa general d'abandonament cauria en un 1.3% i passaria del 14.1% al 12.8% (Migration Policy Group, 2012).

La desigualtat de resultats de l'alumnat de família immigrada és, doncs, una realitat que cal prendre en consideració seriosament si es volen assolir els objectius apuntats per al 2020. Documents prou rellevants per a la política europea en aquesta matèria com el Green Paper de la Comissió Europea sobre migració i mobilitat (2008) o l'informe NESSE sobre educació i migració (2008) ja apuntaven alguns anys en aquesta mateixa direcció, i les dades s'han anat mantenint al llarg del temps. Ambdós documents ja deixaven constància que els fills de famílies immigrades repeteixen més sovint, canvien d'escola amb més freqüència, no acaben els estudis obligatoris i els costa més obtenir un lloc de treball d'acord amb la seva qualificació acadèmica o professional.

Altres informes destacats més recents, com els derivats de l'enquesta TIES - The Integration of the European Second Generation – (vegeu Crul, Schneider & Lelie, 2012), o els del consorci de recerca EDUMIGROM (vegeu Szalai, 2011), confirmen aquesta panoràmica i remarquen l'existència de notables fenòmens de segregació escolar. L'alumnat de família immigrada acostuma a anar a escoles en les quals la majoria de l'alumnat també és de família immigrada, uns centres escolars que destaquen per obtenir uns resultats més baixos que la mitjana del conjunt.

Amb tot, aquests darrers informes també assenyalen l'heterogeneïtat de situacions i les diferències entre països i entre els mateixos alumnes de família immigrada. Si ens fixem en l'origen, crida l'atenció, per exemple, observar com els alumnes de família immigrada, provenint d'un mateix origen, obtenen diferents nivells de resultats en funció del país europeu d'acollida en el qual estan escolaritzats. Si ens atenem a la trajectòria migratòria de la família, resulta especialment preocupant el biaix que presenta l'alumnat de família immigrada de segona generació (aquells que han nascut en el país d'acollida, però que tenen almenys un dels dos progenitors nascut a l'estranger – OECD, 2006), el qual obté millors resultats que el de primera generació (aquell que ha nascut fora de país d'acollida i els seus pares també són nascuts a l'estranger) però continua estant situat per sota de l'alumnat autòcton (Migration Policy Group, 2012).

També és un toc d'atenció el fet que, quan mirem els resultats des d'una perspectiva de gènere i centrem la nostra mirada en el biaix entre els fills de família immigrada i els autòctons, relacionat amb el nivell d'educació terciària, la distància entre uns i altres és superior en el cas de les dones. O, si mirem els resultats en funció de l'origen ètnic o cultural, resulta significatiu l'èxit acadèmic superior de l'alumnat de família immigrada provinent de països asiàtics orientals, i els resultats significativament inferiors dels alumnes de família immigrada pertanyent a un país de religió musulmana.

Les explicacions de tots aquests fenòmens també han estat àmpliament estudiades, i existeix una forta coincidència entre els diversos resultats de recerca. Aquí destacarem els dos que gaudeixen de major consens: la composició del centre i la llengua. Pel que fa a la composició del centre escolar, és a dir, a les característiques de la població escolar en funció del nivell socioeconòmic de les famílies, aquesta es veu com un fort factor d'influència sobre el nivell de resultats (OECD, 2012b). En els països de l'OCDE, per exemple, més d'un terç de l'alumnat de família immigrada està escolaritzat en els centres amb una concentració més alta d'alumnat de família immigrada socialment desfavorida. Quan mirem la composició, és la concentració d'alumnat amb un fort desavantatge socioeconòmic allò que més influeix a l'hora d'obtenir pitjors resultats, per damunt d'altres variables com podria ser l'origen.

Amb tot, un altre factor fortament explicatiu és la llengua. La diferència existent entre la llengua d'esco-

larització i la llengua parlada i viscuda a casa representa un inconvenient significatiu a l'hora de fomentar una equivalència de resultats entre fills de família immigrada i autòctona (OECD, 2012a). Això resulta particularment important quan ens adonem que les oportunitats per a l'adquisició de la llengua d'escolarització es restringeixen a la situació d'aula, ja que l'alumnat de família immigrada pot tenir dificultats a l'hora de trobar aquesta llengua en el seu entorn de vida quotidiana, sigui perquè viu en un territori amb forta presència de població també d'origen immigrat, sigui pel ventall d'oportunitats que proporcionen les tecnologies de comunicació actuals d'estar en contacte amb la cultura i la llengua del país d'origen de la família.

Hi ha altres factors explicatius, com ara el nombre d'anys d'escolarització, l'origen sociocultural, o el mateix disseny del sistema educatiu, segons quina sigui la seva orientació, selectiva o comprensiva. També alguns estudis apunten al disseny del currículum i dels materials educatius, o a l'existència de situacions discriminatòries, explícites o soterrades, que obstaculitzen *de facto* l'exercici ple del dret a l'educació. Amb tot, aquests factors explicatius no gaudeixen del mateix reconeixement i generalització que els dos anteriors, probablement a causa de la dificultat inherent a la seva naturalesa en el moment de mesurar el nivell d'impacte.

Política europea en matèria d'immigració i educació. Història recent i referents actuals

Davant d'aquestes necessitats detectades a partir de les dades, i la urgència de posar en marxa mesures per a assolir els reptes educatius per al 2020, no és gens estrany que els diferents nivells de la UE hagin esmerçat esforços i recursos per dissenyar i desenvolupar polítiques de suport als estats membres per reduir aquest biaix entre immigrants i autòctons, i facilitar així la consecució dels objectius generals per al conjunt de la població, a banda de contribuir en objectius tan fonamentals de la UE com el combat contra l'exclusió social i la discriminació, i el foment de la justícia i la protecció social (Constitució Europea, art. I-3.1). Se sap allò que passa, per què passa, i allò que hauria de passar. D'entrada, doncs, hauria de resultar senzill, *a priori*, dissenyar i desenvolupar aquestes polítiques.

Des d'una perspectiva oficial, l'última dècada ha estat prolífica en la producció de documents de referència per a orientar i impulsar la millora dels sistemes educatius, amb la finalitat de reduir la desigualtat en resultats escolars entre fills de família immigrada i autòctons i, en conseqüència, fomentar la seva igualtat d'oportunitats per a la inclusió social. En els principis bàsics comuns de la UE per a una política europea d'integració dels immigrants (2005) ja s'assenyala l'educació com un element fonamental. En el seu cinquè apartat, ja es reconeix que els immigrants tenen dificultats per a accedir en condicions d'igualtat al sistema educatiu, i es diagnostiquen tant l'obtenció de resultats més baixos respecte als autòctons, l'etnocen-

trisme curricular i l'abandonament escolar prematur, com els fenòmens principals a combatre.

Amb posterioritat, el mateix *green paper* de 2008 també fa recomanacions als estats membres sobre com avançar en els seus sistemes educatius per fer front a aquestes problemàtiques, que són, al capdavant, comunes. Pel fet de tractar-se d'un document focalitzat en educació i formació, a diferència de l'anterior –de caràcter més general–, trobem unes anàlisis i unes propostes més elaborades. En aquest text ja s'aborda la necessitat de superar la Directiva 77/486/CEE sobre l'educació dels fills de treballadors migrants, ja que la realitat social de la immigració a Europa, així com les profundes transformacions polítiques, han trasbalsat en gran manera els fluxos migratoris, la seva regulació i els processos d'integració conduents a la cohesió social. Les polítiques que s'hi apunten com a més eficaces són aquestes:

- L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida.
- El reforç en l'aprenentatge de la llengua familiar del país d'origen.
- L'impuls d'algunes mesures de discriminació positiva quan sigui necessari.
- El desplegament de programes de suport educatiu adreçats als fills de famílies immigrades, en els quals els pares i altres membres de la comunitat juguen un paper clau.
- L'oferta d'oportunitats educatives per al reingrés en el sistema educatiu, en especial l'educació de persones adultes.
- El foment de la participació en l'educació infantil.
- El foment de propostes d'educació integrada, a partir de la coordinació de serveis i recursos educatius que actuen en un mateix territori.
- La garantia d'igualtat en els resultats, per a la qual cosa cal contemplar la formació i el desenvolupament professional del professorat.
- L'establiment d'un paradigma d'educació intercultural en el sistema educatiu.

Aquest *green paper* va donar lloc a un procés de consultes. Aquest procés va permetre l'elaboració d'unes conclusions per part del Consell Europeu (Council of the European Union, 2009) les quals, a hores d'ara, representen el context essencial per a definir les polítiques europees en matèria d'immigració i educació. En aquestes conclusions es convida els estats membres a adoptar mesures en la direcció següent:

- Elaborar conjunts integrats de mesures que permetin arribar als objectius plantejats per la UE.
- Crear o reforçar els mecanismes contra la discriminació, a fi de promoure la integració social i una ciutadania activa.
- Augmentar la permeabilitat dels itineraris educatius, suprimir els obstacles interns dels sistemes escolars.
- Millorar la qualitat de les prestacions a les escoles i reduir les diferències entre aquestes, fent esforços, en particular, per atraure i mantenir els millors professors i enfortir la funció de lideratge a les escoles amb un baix rendiment.

- Potenciar l'accés a l'ensenyament a una educació infantil d'alta qualitat.
- Oferir un ensenyament més personalitzat i un suport individualitzat, especialment per als fills de migrants que tenen un baix nivell de resultats educatius.
- Facilitar formació especialitzada per a gestionar la diversitat lingüística i cultural, o per dotar de competències interculturals els directores dels centres escolars, el professorat i el personal administratiu.
- Establir polítiques apropiades per a l'ensenyament de la llengua del país d'acollida i considerar la possibilitat que els alumnes procedents de la migració conservin i millorin les seves llengües familiars.
- Garantir que els plans d'estudi tinguin alta qualitat i interessin a tots els alumnes, independentment del seu origen, i prendre en consideració les necessitats dels nens procedents de la migració en els mètodes i materials d'ensenyament.
- Crear associacions amb les comunitats de migrants i augmentar els esforços per millorar la comunicació amb els pares procedents de la migració.
- Oferir suport específic als alumnes procedents de la migració que tenen necessitats especials.
- Recopilar i analitzar dades en aquest camp, amb la intenció de contribuir a la definició de polítiques.
- Intercanviar bones pràctiques en aquest àmbit, amb la finalitat de millorar les polítiques i les pràctiques en cada nivell.

Els informes sobre política educativa d'altres organismes no comunitaris (Nusche, 2009; Little, 2010) són coincidents amb aquesta tipologia de mesures, i aporten solidesa als arguments i les propostes plantejades des de la UE. En el cas del document de Nusche, posa un èmfasi especial en la necessitat de contemplar polítiques tant a nivell de sistema educatiu (nivell macro) com d'escola (nivell micro). Des d'una perspectiva de sistema, es proposen tres línies polítiques bàsiques: aquelles adreçades a reduir els nivells de segregació escolar, les més orientades a proveir els recursos necessaris per a atendre les especificitats de l'alumnat de família immigrada, i les conduents a la consolidació d'una política de professorat que sàpiga seleccionar i retenir els millors. Pel que fa a la perspectiva més escolar, aquest informe de l'OCDE posa èmfasi en les polítiques que cal desenvolupar en el domini d'aprenentatge lingüístic, la necessitat d'interculturalitzar el currículum, i les polítiques per promoure la participació activa de les famílies d'aquest alumnat.

Si centrem la nostra atenció en l'informe de Little per al Consell d'Europa, veurem que es posa una atenció especial en els aspectes d'aprenentatge lingüístic, en tota la seva complexitat, atesa la diversitat de situacions i casuístiques que acompanyen la realitat de la immigració a Europa avui. També s'hi destaca la necessitat de desenvolupar polítiques d'acollida als centres escolars, la importància de l'educació infantil com a espai de prevenció de processos posteriors d'abandonament o de fracàs escolar, la prioritat de vetllar pels processos de transició entre etapes educatives o del

món de l'educació al món del treball, i l'esforç que cal invertir quan la concentració d'alumnat immigrat es correspon amb concentració social de població en situació de risc social en un territori.

Bones polítiques i mals resultats. Causes d'aquests mals resultats i alternatives a l'ús dels instruments directors inadequats de polítiques educatives

Com dèiem, sabem què passa, per què passa i què hauria de passar per tal de reduir la desigualtat de resultats entre alumnat de família immigrada i alumnat autòcton, i fomentar així la seva inclusió educativa i social. No obstant això, la realitat demostra que la majoria de les polítiques que s'impulsen al respecte, i les pràctiques associades, quan es posen en marxa en algun estat membre de la Unió, no acaben d'aconseguir els objectius inicialment previstos.

Els factors condicionants que expliquen aquest fet podem trobar-los en l'aplicació de *wrong drivers* o instruments directors inadequats (Fullan, 2011), els quals representen una acció política deliberada que, al capdavall, obté poques oportunitats perquè el sistema aconsegueixi els resultats esperats. Dit d'una altra manera, poder aplicar les polítiques i les pràctiques que permeten reduir la desigualtat de l'alumnat de família immigrada a l'escola exigeix unes determinades condicions del sistema educatiu que, en el supòsit que no es puguin donar, fan inviable la seva posada en marxa.

En aquest tercer apartat del text ens proposem identificar, d'acord amb la recerca més recent, quin hauria de ser el marc polític i educatiu òptim per establir *effective drivers*, és a dir, instruments directors que permetin la implantació efectiva de polítiques que provoquen millors resultats en el conjunt del sistema. Aquest marc vindrà marcat bàsicament per dos nivells:

- Principis per a l'establiment d'*effective drivers* a nivell general de política educativa.
- Principis per a l'establiment d'*effective drivers* a nivell específic de polítiques educatives adreçades a l'alumnat de família immigrada.

Vegem quins són aquests principis per a ambdós nivells.

Cap a un marc afavoridor de polítiques educatives més eficaces

En el marc del projecte EXEDE sobre les condicions per a l'èxit escolar en entorns socialment desfavorits, –una iniciativa de recerca sostinguda amb fons d'I+D liderada pel doctor Ferran Ferrer de la UAB (ref. EDU2011-23473)–, s'ha dut a terme recentment una revisió de l'última literatura sobre la reforma de sistemes educatius entre altres. Una de les conclusions d'aquesta revisió, elaborada a partir de les aportacions més recents al respecte (Leadbeater & Wong, 2010; McKinsey, 2010; Fullan, 2011; OECD, 2012c) és la necessitat d'enfocar la reforma dels sistemes des d'un plantejament alternatiu, capaç de navegar amb comoditat entre les noves característiques de la realitat social actual. Els sistemes

encara es mouen des d'una lògica racionalista-tecnològica que no permet respondre a les necessitats i als requeriments dels entorns sociològics d'avui dia.

Conscients de la lentitud en les transformacions de sistemes tan grans i tan polifacètics com els educatius, els diversos plantejaments coincideixen a assenyalar almenys dos grans principis rectors que han de permetre una implantació sòlida d'instruments directors eficaços: complexitat i progressivitat. La hipòtesi de partida és que, com millor es reformin els sistemes educatius per tal d'adaptar-los a l'èxit escolar de tot l'alumnat, millor podran acollir-se i impulsar les polítiques específicament adreçades a l'alumnat de família immigrada.

Complexitat

Parlar de complexitat significa situar-nos en les darreres aportacions de la teoria general de sistemes aplicades a les ciències socials, i a totes les aportacions que des de la teoria de les organitzacions han obert un camí innovador, bàsicament en la literatura anglosaxona (Richardson, 2005).

En aquests contextos de reflexió, se'ns recorda un conjunt de pressupostos teòrics que ens ajuden a identificar factors clau:

- El canvi organitzacional no prové de processos dissenyats i aplicats de forma lineal, sinó que respon a processos marcats per la simultaneïtat i la multidimensionalitat. En conseqüència, quan ens proposem introduir una innovació en la política o la pràctica educativa que millori les oportunitats per a la igualtat de l'alumnat de família immigrada, no haurem d'evitar processos en els quals una acció depèn de l'anterior i alhora és determinant de la posterior, sinó que haurem de promoure diverses accions que conflueixen en un mateix espai i temps, i que abasten diferents aspectes alhora (curriculars, familiars, organitzatius, i d'altres).
- El canvi organitzacional requereix que la pluralitat de mesures tingudes en compte simultàniament cerquin la compatibilitat i la complementarietat, evitant un joc d'exclusions que resulta insolent per a gestionar la diversitat. Una orientació complexa ens ha de permetre respondre millor a la diversitat de necessitats socials, a les quals els sistemes educatius han de fer front. Per aquest motiu, quan es desenvolupen processos no lineals d'acció, la simultaneïtat d'accions ha de fugir de plantejaments excloents i mirar de veure que és certament possible, i desitjable, aplicar mesures aparentment contradictòries entre si, sempre i quan aquesta pràctica respongui realment a les necessitats socials. Per exemple, en el cas de les polítiques sobre escolarització d'alumnat d'origen immigrat, té poc sentit prendre decisions categòriques sobre si cal adoptar recursos d'escolarització diferenciada per a aquests, o no. Tot dependrà del nombre d'alumnes, de la seva procedència, del tipus d'entorn sociològic d'acollida i altres variables, que no fan altra cosa

que posar de manifest com és necessari atendre amb flexibilitat la realitat social des d'un plantejament clar de quins són els límits i quines les possibilitats.

- El canvi organitzacional requereix abandonar l'esquema clàssic “un-un” per acollir-se a la complexitat marcada per l'acció de diversos agents. Encara impera el model lineal caracteritzat per “un mestre, un grup, una aula, una matèria, una hora”. Es tracta d'una modalitat incompatible amb la complexitat que aporta la presència de diversitat cultural i lingüística a les aules. Aquesta diversitat, si alguna cosa reclama, és flexibilitat, polivalència, diversificació, sempre sense perdre de vista que l'objectiu és comú per a tot l'alumnat. Les polítiques d'escolarització d'immigrats a l'escola han de permetre que els responsables de l'educació, en la línia més directa de contacte amb la realitat escolar, puguin interpretar i aplicar els principis polítics generals d'acord amb les autèntiques necessitats i característiques de l'entorn en el qual s'han d'aplicar.

Progressivitat

La progressivitat és un dels principis que més dificultats presenten a l'hora de fer-se presents en els processos de millora del sistema educatiu. La petjada de la racionalitat tecnològica és profunda, i els rectors del sistema continuen deixant-se arrossegar per la inèrcia d'unes estructures en les quals impera l'esquema causa-efecte: apareix un problema educatiu en el sistema, es dissenyen unes mesures per tal de donar-hi resposta, aquestes mesures es posen en pràctica, i el problema desapareix.

A hores d'ara, i mirant de prop les dificultats que tenen les polítiques de millora del sistema adreçades a l'alumnat de família immigrada, sabem que aquest esquema no funciona –si és que ha funcionat algun cop– i que és necessari avançar cap a plantejaments més processuals. Fóra important que aquest enfocament processual partís dels pressupostos teòrics següents:

- Un enfocament processual del canvi educatiu implica dissenyar estratègies més enllà dels plans. Posar en marxa polítiques i pràctiques per a la millora dels resultats de l'alumnat de família immigrada no és viable si solament fem atenció a una planificació genèrica desproveïda d'un enfocament estratègic. No només cal saber d'on partim i on volem arribar, sinó que també hem de preveure quines vies seran més eficaces i eficients per a fer la ruta amb èxit. Moltes planificacions de canvi en els sistemes fracassen per la manca d'estratègia.
- Un enfocament processual del canvi educatiu consisteix a establir un procés a mig-llarg termini, amb entrebancs pel camí, i a no aplicar un conjunt de mesures d'un sol cop. Els sistemes tendeixen, com diem, a abocar projectes i recursos en un temps i un espai limitats, amb l'esperança que la inversió feta esdevingui perenne. En el cas de les polítiques i les pràctiques per millorar els resultats de l'alum-

nat de família immigrada, actuar sota aquest criteri condueix a la ineficàcia, atesa la volubilitat i dinamisme de la mateixa població d'origen immigrat. Per aquest motiu, els sistemes més propensos a incorporar polítiques educatives per immigrants són aquells que saben traçar processos que s'allarguen en el temps.

- Un enfocament processual necessita que la lògica política i la lògica pedagògica inherents al sistema redueixin tant com puguin la tensió entre ambdues. Qui pren les decisions polítiques en matèria educativa respon més a la conciliació d'interessos polítics implicats en l'assumpte que als arguments pedagògics inspiradors del canvi real. Alhora, també és cert que els acadèmics de la pedagogia plantegen projectes que s'allunyen de la realitat, a causa que aquests no han tingut en compte les contingències dels processos de posada en marxa de les polítiques. Aquest divorci entre aquestes dues lògiques és perjudicial per a la definició de processos d'autèntic canvi, i resulta convenient avançar en la direcció de treball conjunt entre els responsables de dur a terme ambdues lògiques.

Cap a un marc afavoridor de polítiques educatives eficaces adreçades a l'alumnat de família immigrada

Si creuem els dos principis rectors del canvi en els sistemes educatius –complexitat i progressivitat– amb les conclusions del Consell Europeu sobre l'educació dels infants d'origen immigrat, les quals inspiren els estats membres de la UE a l'hora de corregir la desigualtat de l'alumnat de família immigrada en l'educació des de 2009, obtenim el marc de referència específic que ha de ser útil per a aplicar *effective drivers* a aquest sector de població.

Aquest marc de referència posa l'èmfasi no tant en el QUÈ com en el COM o, dit d'una altra manera: resulten tant o més importants l'estil i les condicions sota les quals una política és posada en marxa que el mateix contingut de la política en si. Es tracta d'un marc de referència que apunta vers la necessitat de dur a terme tres grans transicions paradigmàtiques:

- La transició des d'una perspectiva de l'educació en clau escolar vers una perspectiva en clau comunitària.
- La transició des d'una perspectiva sectorial de l'educació vers una perspectiva sistèmica.
- La transició des d'una perspectiva integradora vers una perspectiva inclusora de l'educació.

Vegem cadascuna d'aquestes transicions amb més deteniment:

La transició des d'una perspectiva de l'educació en clau escolar vers una perspectiva en clau comunitària

Per norma general, les polítiques i les pràctiques educatives dels sistemes educatius de la UE, adreçades a millorar els resultats de l'alumnat de família immigrada, se centren en la institució escolar d'una forma aï-

llada. És l'escola la que ha de disposar d'un espai d'acollida per a nouvinguts, la que ha de garantir la presència d'especialistes que sàpiguen com gestionar els processos d'escolarització d'aquest alumnat, la que ha de vetllar per una proporcionalitat equilibrada d'aquest alumnat per tal d'evitar processos de guetització encoberta.

Tanmateix, aquesta aproximació escolar presenta dificultats notables a l'hora de prevenir situacions de desigualtat o discriminació. Si no s'obre la perspectiva a una dimensió més comunitària, resulta lògic que els centres escolars competeixin per l'obtenció de recursos, i per una matrícula representativa i no desproporcionada de la realitat de la immigració en el territori.

En la mesura que som capaços d'aplicar les polítiques i les pràctiques des d'una perspectiva comunitària, i entenem que l'alumnat immigrant d'una escola NO és propietat d'aquella escola, sinó que pertany a un context comunitari més ampli, s'obre la possibilitat de generar sinèrgies i aprofitament dels esforços en tots els sentits. Desapareix la competència pels recursos a favor d'una col·laboració entre els diversos centres del territori, i s'observa el suport i acompanyament a l'alumnat immigrant no des d'un enfocament fragmentat i desproveït de significat, sinó des d'un plantejament estratègic i de continuïtat. Quan això succeeix, el territori és capaç de superar el risc de la concentració escolar, es faciliten els processos de cooperació entre centres escolars de distintes etapes, i les famílies d'aquest alumnat troben més oportunitats per a la seva participació activa en un marc que proveeix de significat els itineraris educatius dels seus fills, des de l'accés fins a les diverses transicions que han d'afrontar.

La transició des d'una perspectiva sectorial de l'educació vers una perspectiva sistèmica

Tal com anem apuntant, les polítiques i les pràctiques educatives en matèria d'immigració no són distants del conjunt pel que fa a la seva articulació. En general, hem de parlar d'una articulació de naturalesa sectorial, fomentant la posada en pràctica de mesures en funció de variables com el perfil, l'estatus o la funció dels seus actors. Així, doncs, no és estrany trobar polítiques adreçades al professorat per a la millora de la qualitat docent, sense establir de manera paral·lela tot un seguit de processos que garanteixin la incorporació dels efectes obtinguts en les dinàmiques quotidianes.

Per exemple, seria molt recomanable que les mesures de formació del professorat, en comptes de focalitzar la seva incidència en l'aprenentatge de tècniques per a ensenyar a alumnat de família immigrada, estiguessin més orientades a l'aprenentatge d'un raonament estratègic que permetés fer més significatiu els continguts del currículum per a aquest alumnat.

Tot el que representi avançar envers una concepció de comunitat d'aprenentatge, en la qual les estructures escolars es flexibilitzen i el poder dels diversos actors es redistribueix, resultarà facilitador d'una aproximació sistèmica que multiplica els efectes positius de les po-

lítiques i les pràctiques educatives adreçades a alumnat de família immigrada. Com més comunitaritzada estigui l'educació d'un territori, més possibilitats tindrà de rendibilitzar les accions empreses i de corregir els biaixos prototípics de lògiques fragmentades.

També resulta important que la mirada sistèmica abasti l'òptica des de la qual s'aborden les polítiques antidiscriminatòries. La tendència generalitzada és que aquestes polítiques es basin en criteris parcials en funció d'una sola variable. Per exemple, a l'hora de promoure polítiques de discriminació positiva per corregir la desigualtat d'accés d'alguns col·lectius, tendim a fixar-nos en l'origen, o bé en el gènere, o en la classe social, però de manera segmentada i sense tenir en compte les complexes interaccions que aquestes variables poden constituir entre si, i que poden resultar decisives a l'hora que una política antidiscriminatòria aconseguixi realment els objectius que es proposa.

La transició des d'una perspectiva integradora vers una perspectiva inclusora de l'educació

El model de la integració en clau educativa ha aportat beneficis per a la consecució d'un sistema educatiu més igualitari. Les polítiques i les pràctiques educatives han entès que la construcció d'una ciutadania amb igualtat d'oportunitats necessita que els infants i joves siguin educats sota un mateix projecte educatiu que alhora respecti la seva singularitat.

Tanmateix, aquestes polítiques i pràctiques han generat un efecte inesperat a causa de la perspectiva integradora aplicada: la cronificació de la diferència. L'alumnat que presenta necessitats educatives derivades d'una diversitat funcional necessita suports de forma permanent, però això no significa que l'aprenentatge en l'ús d'aquests suports hagi de ser també permanent, o que el centre escolar no adapti la seva estructura de forma normalitzada a les necessitats funcionals d'aquest alumnat.

En el cas de l'alumnat de família immigrada, el risc de cronificació és encara més elevat, ja que les necessitats educatives derivades de factors culturals o de classe són producte directe d'una construcció social que pot basar-se en la igualtat o la discriminació, i en funció d'aquest valor afavorir la integració o la segregació respectivament.

Per aquest motiu el model de la inclusió aporta avantatges considerables a la perspectiva integradora, ja que no parteix de la diferència, sinó de la diversitat, i no dicotomitza la realitat de l'alumnat en "normals" i "diferents", sinó que assumeix la diferència radical que cada alumne presenta com quelcom a considerar en el projecte educatiu. En conseqüència, una aproximació inclusora no sols s'ocupa de vetllar perquè l'alumnat de família immigrada no sigui segregat en itineraris educatius abans de la finalització de l'escolarització obligatòria, com a mínim, i pugui participar de propostes educatives inclusores adequades als reptes que cada etapa educativa planteja: l'aprenentatge de la llengua en educació infantil, la prevenció de l'absen-

tisme i la desafecció escolar durant la primària, i la transició a estudis postobligatoris en la secundària.

Un model inclusor, a més, necessita professorat format en actitud crítica i autocrítica, i la construcció d'un *ethos* escolar fonamentat en els drets humans i una ciutadania democràtica.

Conclusions: avançar en clau integral cap a un desenvolupament eficaç de polítiques europees en matèria d'immigració i educació

La posada en marxa d'aquests principis, tant els de caràcter general com aquells més orientats a la política educativa que vetlla per l'alumnat de família immigrada, necessita canvis estructurals des d'un punt de vista europeu. El repàs efectuat fins ara ens permet apuntar com a mínim les conclusions següents:

- L'èxit educatiu de l'alumnat de família immigrada, com un factor clau a l'hora de garantir la consecució dels objectius que es planteja la UE per al 2020 –que passa, com hem vist, per incidir significativament en la composició dels centres i l'aprenentatge de la llengua escolar–, s'ha de garantir des de reformes més àmplies adreçades al conjunt de tot l'alumnat. En aquest sentit, és important veure les connexions entre les polítiques que busquen l'èxit d'aquest alumnat específic i les relacionades amb el lideratge escolar o també les competències bàsiques.
- En aquest mateix sentit, si les polítiques europees estan centrades a eradicar l'abandonament escolar prematur en els termes que hem identificat en el text, i per a això cal aprofundir en la complexitat i la progressivitat de les mesures, aleshores haurem d'optar per obrir camí en l'estratègia general *early school leaving* en detriment de fer de la immigració i l'educació un capítol específic autònom en el marc de les polítiques europees.
- Aprofundir en un model d'escola més comunitària, més sistèmica i més inclusora requereix uns sistemes de cooperació europea més reforçats, molt en sintonia amb allò que s'espera de l'estratègia ET2020. El fet que la Comissió Europea no disposi de competències en educació més enllà del foment de la coordinació i el suport entre els estats membres en aquesta matèria, no permet avançar cap a models més directius, però sí obre les portes cap a l'harmonització de les realitats tan diferenciades existents en el si de la Unió.
- Si queda clar que cal anar a la recerca dels *effective drivers* que canalitzin la millora d'aquestes polítiques, sembla raonable que, a més a més dels nivells de decisió política (*policy making*) –en general, els ministeris d'educació–, s'impliquin els nivells d'execució de les polítiques (*policy implementation and monitoring*), nivells que no sempre estan en el context d'un ministeri, sinó d'agències especialitzades en l'atenció a l'alumnat de família immigrada.
- Per últim, pensem que ha arribat el moment de plantejar l'obertura d'un procés de consulta i anà-

lisi enfocat de cara a la substitució de la directiva de 1977 per una altra que, des del màxim rang, garanteixi que l'atenció a les polítiques educatives que persegueixen l'èxit educatiu de l'alumnat de família immigrada sigui permanent i ajustat a les necessitats de cada estat membre.

Tot això es fa difícil en temps de recessió econòmica, i de qüestionament del pressupost destinat a educació per part de la UE, però, com dèiem al principi, l'èxit educatiu del conjunt dependrà de la capacitat dels sistemes educatius de fer front als reptes que l'alumnat de família immigrada planteja. És en aquest sentit que, un cop més, cal contemplar el pressupost adreçat a posar en marxa aquestes polítiques, més com una inversió que com una despesa.

Un model d'innovació en la posada en marxa de polítiques transformadores: la xarxa europea SIRIUS

Per acabar, ens proposem cloure aquest text amb una referència a l'última mesura que la Comissió Europea ha impulsat al respecte. Es tracta de l'impuls i finançament de la xarxa SIRIUS.

SIRIUS (www.sirius-migrationeducation.org) és una xarxa que sorgeix arran d'una convocatòria pública de finançament de la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió, amb la finalitat d'avançar en la resolució del problema que significa tenir un diagnòstic i unes propostes polítiques adequades, d'una banda, i una realitat educativa que no és capaç de fer-se-les seves de l'altra.

SIRIUS, però, no és una xarxa que s'ajusti als canons usuals d'aquest tipus de plataformes de treball. Tradicionalment, l'abordatge sobre els temes de migració i educació s'ha realitzat de forma sectorial, amb pocs espais de transversalitat entre diferents rols i funcions. Els acadèmics sovint han promogut estudis i recerques sobre la temàtica, els quals no sempre han estat ben explicats i compresos per aquells que decideixen i impulsen les polítiques públiques. D'altra banda, aquests últims s'han mogut massa sovint influenciats per les contingències de la política, que poques vegades són coincidents amb els principis de la pedagogia, i s'ha aprofitat poc el coneixement construït per mirar de ser més eficaços. En tercer lloc, volem remarcar que, per dissort, els grans absents en la definició i la posada en marxa d'aquestes polítiques i pràctiques han estat els mateixos protagonistes, els immigrants, els quals no han pogut trobar espais de participació i influència per fer sentir la seva veu. La xarxa SIRIUS té l'originalitat d'agregar aquests tres àmbits en un de sol, i posar-los a treballar en una mateixa direcció tant a escala estatal com europea en general.

En l'actualitat, SIRIUS està formada per 28 institucions acadèmiques (grups universitaris i xarxes de recerca internacional), polítiques (ministeris d'educació) i socials (associacions de defensa des drets humans, associacions de persones immigrades) que pertanyen a tretze estats de la Unió (Alemanya, Àustria, Bèlgica, Croàcia, Espanya, Estònia, Finlàndia, Grècia, Itàlia,

Letònia, Lituània, els Països Baixos i Romania) i està coordinada pel grup de recerca ERDISC (equip de recerca sobre diversitat i inclusió en societats complexes) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

SIRIUS és una esperança per una altra forma de fer política en matèria educativa i d'immigració a la UE. A través de les seves accions i processos de transferència de coneixement, i de creació d'opinió i influència en diversos àmbits, s'obre la porta perquè les polítiques sobre educació i immigració puguin desenvolupar-se en el marc d'uns sistemes educatius reconfigurats a partir de criteris de complexitat i progressivitat, capaços d'impulsar mesures que promoguin un enfocament comunitari, sistèmic i inclusor de l'educació com millor garantia de coherència i èxit.

Tot perquè, a l'any 2020, el percentatge d'abandonament escolar prematur dels fills de família immigrada sigui també d'un màxim del 10%, o que la seva taxa d'acreditats en educació terciària per a la franja de 30-34 anys sigui del 40%. El temps dirà, doncs, si aquest gran projecte europeu fou capaç de revertir les inèrcies presents i aconseguir que, d'una vegada per totes, el fet de ser fill o filla d'una família immigrada a la UE no esdevingui un factor de desigualtat educativa i social.

Referències

- Comisión Europea. (2005). *Programa Común para la Integración. Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2005) 389 final. Bruselas, 1.9.2005.
- Comisión Europea. (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la Agenda Europa 2020*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2011) 18 final. Bruselas, 31.1.2011.
- Consejo Europeo. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación (ET 2020)*. Diario Oficial de la Unión Europea. (2009/C 119/02). 28.5.2009.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions on the education of children with a migrant background*. 2978th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 26.11.2009.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (eds.) (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* IMISCOE Research. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes (DOCE L 199, de 6 de agosto de 1977).
- European Commission. (2008). *Green paper: Migration and mobility – challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. 3.7.2008.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series paper n.º 204.
- Heckmann, F. (2008). *NESSE report: Education and migration – strategies for integration migrant children in European schools and societies*. Brussels: European Commission.
- Leadbeater, C. & Wong, A. (2010). *Learning from the extremes*. CISCO Systems Inc. Recuperat el 21.10.2012 a http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socioeconomic/docs/LearningfromExtremes_WhitePaper.pdf
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant background*. Council of Europe, Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe. Recuperat el 21.10.2012 a http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf
- Martínez Martín, M. & Albaigés Blasi, B. (dtors.). (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Col·lecció Polítiques, núm. 75. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- McKinsey & Company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. Recuperat el 21.10.2012 a http://www.mckinsey.com/locations/madrid/recentreports/pdf/Informe_World_Improved.pdf
- Migration Policy Group. (2012, en prensa). *Discussion paper: education indicators for migrant integration*. Working document.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Paper, n.º 22. EDU/WKP (2009) 1. Paris: OECD Publishing. Recuperat el 21.10.2012 a <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18822/eduwhatworksmigrantpolicy.pdf>
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012a). *Untapped skills: realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012b). "Integrating immigrants' children", in *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-35-en
- OECD. (2012c). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264130852-en.
- Richardson, K.A. (2005). *Managing Organizational Complexity. Philosophy, Theory and Application*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Szalai, J. (2011). *Summary findings. Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe*. Budapest: Center For Policy Studies, Central European University. Recuperat el 21.10.2012 a http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1819/edumigromsummary-findings.pdf

UNESCO. (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*. General Conference. 36 C/19. Paris, 5.9.2011. Recuperat el 21.10.2012 a http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf

Resumen

Inmigración y educación en la UE: por unas políticas eficaces y renovadas de igualdad de oportunidades

La UE persigue con ahínco objetivos educativos ambiciosos en sus estados, con el fin de promover una Europa más competente, verde e inclusiva. Sin embargo, existe un sector social que parte en situación de desventaja y desigualdad a la hora de alcanzar los objetivos planteados: los hijos e hijas de familias inmigradas.

En este texto se aborda cuáles son estos objetivos, y cuál es la realidad escolar actual del alumnado de familia inmigrada, en especial en cuanto a sus resultados

y el sesgo que manifiestan respecto al nivel del conjunto de la población escolar. Una vez observada la situación, se analizan los diversos informes y documentos, tanto oficiales como académicos, en los cuales se establecen las políticas que los sistemas educativos deberían aplicar para corregir este sesgo y lograr una auténtica igualdad de oportunidades de este sector social.

Sin embargo, en tercera instancia se analiza por qué la puesta en marcha de estas políticas, cuando se produce, no provoca los efectos esperados y se realizan propuestas sobre cómo evitar este fracaso. Por último, se presenta la última iniciativa de la UE para contribuir a prevenir este fracaso, la red SIRIUS, un espacio de transferencia de conocimiento y de aprendizaje entre el mundo político, el académico y el social implicado en la mejora educativa dirigida al alumnado de familia inmigrada.

Palabras clave: *política educativa, immigració, Unió Europea, igualtat d'oportunitats.*